



TITLE:

<2-B>工学部授業アンケートの教育評価としての意味

AUTHOR(S):

CITATION:

<2-B>工学部授業アンケートの教育評価としての意味. 京都大学高等教育叢書 2007, 25: 83-90

ISSUE DATE:

2007-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/54054>

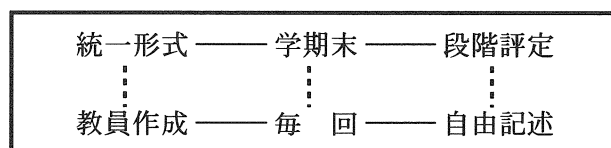
RIGHT:

Ⅱ－B．工学部授業アンケートの教育評価としての意味

工学部授業アンケートを実施するようになって2年半。教育シンポジウムも2回を数えた。そこで、2回のシンポジウムを通してみえてきたこのアンケートの有効性について検討してみたい。

1．「学生による授業評価」の二つの型

いわゆる「学生による授業評価」には二つの型がある。一つは、全学や部局で統一した形式で、学期末に実施され、与えられた質問項目に対し段階評定で回答するタイプのもの。これを「授業評価票型」と呼ぼう。もう一つは、個々の教員が作成し、毎回の授業で実施され、主として自由記述で回答するタイプのもの。こちらを「ミニッツペーパー型」と呼ぼう。



もっとも、これらはいわば理念型であって、現実には、中間型も多様に存在している。たとえば、教員が、学期末に、自由記述で授業についての感想や意見を書かせるものは＜教員作成－学期末－自由記述＞である。

評価には、一般に、改善とアカウンタビリティという二つの異なる目的がある。たとえば、認証評価では、認証評価独自の目的である＜質保証＞（大学の教育研究活動の質を保証する）とともに、＜改善＞（評価結果をフィードバックすることにより、大学の教育研究活動等の改善に役立てる）と＜アカウンタビリティ＞（大学の教育研究活動等の状況について、社会に対し説明責任を果たし、広く国民の理解と支持が得られるよう支援・促進する）が認証評価の目的としてあげられている。改善とアカウンタビリティは、認証評価に限らず、大学評価全般に共通する目的なのだが、この二つは両立が困難であることが知られている⁽¹⁾。

「学生による授業評価」でいえば、授業評価票型は、評価データが数値で示されることが多いので、授業間の比較がしやすく、組織全体の説明に使いやすい。したがって、アカウンタビリティの目的にとっては効率的である。しかし、授業改善には必ずしも有効でない。なぜなら、全部の回の授業の評価データが一括して数値で示されるのでは、改善のために必要な具体的情報が得られず（たとえば、「授業は理解できた」という項目の評定値が低くても、どこがどう

(1) たとえば、オランダの大学評価研究者 A. I. フローインスティンは、『大学評価ハンドブック』（2002）の中で、「品質評価のシステムが本来的な機能（品質の維持／向上）と付帯的な機能（アカウンタビリティ）の二重の機能を持つことは、実現困難」（p.136）と述べている。この本の原題は、"Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis"（1995）で、改善とアカウンタビリティの両立が、オデッセウスの航海のように難渋をきわめることを表現している。

理解できなかったのかはわからない)、また、仮に、学期末の評価にもとづいて教員が次年度の授業で何らかの改善を行ったとしても、その回答を返した当の学生たちはその改善を享受できないからである。これに対して、ミニッツペーパー型は、毎回、具体的な情報が得られるので、改善には活かしやすいが、その一方で、項目も評価データも形式がばらばらだし、教員の自発性にゆだねられているので、アカウンタビリティの目的にとっては非効率的である。

さて、この分類にしたがえば、工学部授業アンケートは明らかに＜授業評価票型＞に属する。一方、大塚先生が工学部教育シンポジウムで紹介された、自分の授業で使われている授業アンケートは、工学部授業アンケートと同じく段階評定ではあるが、項目を教員が作成し、毎回実施しておられるので＜中間型＞である。この場合には、教員自身が学生に質問したい項目を設定することができ、毎回のアンケート結果を受けて、改善をはかり、その効果を確認することが可能である。アンケートに回答した学生たちもその改善を享受できる。逆にいえば、＜授業評価型＞である工学部授業アンケートに、大塚先生のアンケートのような授業改善上の有効性をそのまま期待することはできない。

2. 工学部授業アンケートの教育改善にとっての有効性

それでは、工学部授業アンケートは、教育改善にとって何ら有効性をもちえないのだろうか。このアンケートを実施する前は、この有効性について明確な見通しがあったわけではなかった。もちろん、アカウンタビリティを果たす上では有効だろうし、記名式にすることによって授業アンケートの回答と成績との相関をみるという実践的・学問的に興味のある試みもできる。その点で実施する意味は十分あるが、教育改善における有効性については、他大学の先行実践からみても、少々疑問だった。

だが、2回のシンポジウムに参加してみて、私は、このアンケートの教育改善における有効性についての認識をあらためる必要があると感じている。

2-1. カリキュラム改善にとっての有効性

まずあげられるのは、カリキュラム改善にとっての有効性である。

大塚報告でも湯浅報告でも指摘されたことだが、この間の授業アンケート結果から、クラス指定されている同一授業科目内での評定平均値（「30. 総合的にみて、自分にとって意味のある授業だった」の評定平均値）のばらつきが大きいという問題が、明らかになった。科目によっては、4段階評定で1.5点強の差がある。おそらくは従来学生側の不満として内閉されていた問題が、顕在化され教員間で共有されるようになったことは、大きな意味がある。ぜひ、具体的な教育改善の課題としていただきたいと思う。

また、第2回のシンポジウムの終了後、西本工学部長から、自由記述欄に、その授業を理解する上で前提となった科目を記入させることが提案され、さっそく、2006年度後期の授業アンケートから実行に移されることになった。この回答の集計結果も、学生の側のカリキュラム

認識を知る上で役立つだろう。

2-2. 授業改善についての有効性

では、授業改善についてはどうだろうか。授業改善のための具体的情報が得られず、回答した当の学生たちは改善を享受できないという問題は、工学部授業アンケートにもあてはまる。だが、2回のシンポジウムを通してわかってきたのは、何らかの形で学生の声を聞き、自生的・日常的に授業改善を行っている教員の授業が、学生にも支持されているということである。つまり、授業アンケートによって授業改善が可能になるというよりはむしろ、有効な授業改善を行っている教員を抽出することができる、ということだ。

また、そうした教員に直接、自らの授業づくりの工夫について語っていただき、それを教員間で共有していくことによって、授業改善について議論しあうFD共同体を築いていくことができる。共通の授業アンケートを経験していること——それは、ときには教員としての自尊心を傷つけられる痛みを伴う経験でもある——が、そうした共同体形成の基礎になる。

今回のシンポジウムで、とくに興味深く重要だと思われたのは以下のような工夫である。

(a) 科目間の関連性と連携

他の科目や高学年の科目との関連性を説明したり（榊先生）、その科目のカリキュラム全体の中での位置づけを示す（北條先生）。また、式が導かれる必然性や概念間のつながりがわかりやすくなるよう、他の科目と連携する（久門先生）。

(b) 学問の社会的有用性と責任

その学問が社会にとってどのような有用性を持ち、それを学ぶことにどんな責任が伴うかを実例をもって語る（渡邊先生）。その学問の就職後の必要性を示す（北條）。

(c) 板書とビジュアル資料

専門分野が特定された学生に、論理を理解すべき科目・内容を教えようとする際には板書を用い（榊先生、北條先生）、対照的に、専門分野が特定されない学生に、社会や自然現象とのつながりを示そうとする際にはビジュアル資料を用いる（渡邊先生）。

3. 当初の意図と実際

今回の工学部授業アンケートには、一般的な授業評価票型の「学生による授業評価」とは異なる特徴がいくつかあり、そこにはある教育的意図がこめられている（松下, 2006）。

これまでの経緯をふり返って、それがどのくらい実現されてきたかも検証してみたい。

3-1. 記名式

記名式にしたのは、学生に自分の回答に対して責任をもたせ、また、他のデータ（成績など）との関係をみられるようにするためであったが、その一方で、（成績に影響することをお

それで) 学生が率直に回答できなくなるという心配もあった。だが、その心配はほぼ杞憂であったようだ。平均値が2前後の評定項目もあるという結果をみる限り、ごく一部の例外を除いて、大半の学生たちはきわめて率直に回答しているように思われる。

反対に、授業アンケートの回答内容と成績との相関をみることができるという点で記名式のメリットは大きい(今回のシンポジウムでも質疑応答で両者の関係を知りたいという要望が出された)。

これまでの結果からすると、授業アンケートの回答内容と成績との相関は、決して高くない。たとえば、「30. 総合的にみて、自分にとって意味のある授業だった」の評定平均値と成績との相関係数は、2004 年度後期で 0.147 (N=5,464)、2005 年度前期で 0.212 (N=3,915) にすぎない(大塚, 2006)。成績を A、B、C、D または X の4段階で分けてみれば、成績が高い方がアンケートの評定平均値も高いというごくゆるやかな関係は認められるものの(大塚, 2006)、科目によっては負の相関がみられるものもあるという。

両者の因果関係についてはまだ明確なことがいえる段階ではないが、今後データを蓄積し分析を進めるなかで、実践的にも学問的にも貴重な知見が得られると期待できる。

3-2. 「授業評価」と「授業アンケート」の違い

「工学部授業アンケート」の名称を「授業評価」ではなく「授業アンケート」としたのは、ある意図があった。

一般に、評価とは、何らかの目標追求活動において、ある時点の対象の状態を目標との関係で値ぶみすることであり、そこには、対象についての評価データの収集と価値判断が含まれる。また、評価の結果を受けて、必要な場合は活動の調整が行われる。

目標追求 → 評価(評価データの収集 → 価値判断) → 調整

工学部授業アンケートで行っているのは、このうち<評価データの収集>であって、<評価>そのものではない。収集した評価データに対して価値判断を行い、授業(teaching)を評価する主体は、あくまでも教員であって、学生ではない。本稿でも、一般的に流通している

「学生による授業評価」という表現を用いてきたが、この表現はミスリーディングである。学生は、授業(teaching)評価の主体ではなく、学習(learning)評価の主体でなければならない。

さて、アンケートから得られる学生の意見には、相反する要求が含まれていることが往々にしてある。たとえば、今年度のシンポジウムでも、「カジュアルな雰囲気」を出そうとしたことが多くの学生からは支持されたが、一部の学生からは拒否反応が示されたという報告があった(田中利幸先生)。自由記述欄だけでなく、各評定項目でも、評定値には学生間でかなりばらつきがある。

このような相反する要求に同時に応えることはできないのだから、教員は必然的に何らかの価値判断を下さざるをえないし、実際そうしているはずである。ただ、学生から収集した評価データに対して、教員がどう価値判断したのか、また、その評価にもとづいてどんな調整を行ったかは、学生には見えない。最も身近なステイクホルダーである学生に対してそうしたこと

についての説明を行う責任こそが、本来は、最も重要なアカウンタビリティなのではないだろうか。今年度のシンポジウムでは、＜レポートを採点だけして返却していたら、正解もつけてほしいという意見があったが、どこが悪いのかくらいは自分で考えてほしいと思っているので、講義のなかでそう説明している＞（榊先生）という報告があった。このような説明こそが重要なアカウンタビリティの遂行なのである。

3-3. 学年進行にそった調査

工学部授業アンケートでは、2005 年度入学生を学年進行で追跡調査していくという設計がなされている。ただし、2006 年度は、いわゆる「2006 年問題」について検証してほしいという要望があったことから、2006 年度入学生の受講する授業科目も調査対象とした。また、本格実施は 2005 年度前期からだが、2004 年度後期には、3 学科（建築学科、地球工学科、電気電子工学科）の全学年の講義科目を対象として、ほぼ同内容のアンケートを試行的に実施している。そのため、実は、2008 年度終了までのアンケートの実施回数には、授業科目によって 1～3 回のばらつきがある。

- ① 3 回実施：建築学科、地球工学科、電気電子工学科の 1 年生後期担当の講義科目
- ② 2 回実施：建築学科、地球工学科、電気電子工学科の 1 年生担当の授業科目（①以外）
建築学科、地球工学科、電気電子工学科の 2～4 年生後期担当の講義科目
工業化学科、物理工学科、情報学科の 1 年生担当の授業科目
- ③ 1 回実施：①②以外の授業科目

* 授業科目には、講義科目と実験・実習・演習科目が含まれる

たとえば、榊先生や久門先生のご報告では、以前の授業アンケートの結果とそれをふまえての改善についてふれられていたが、それが可能だったのは、①や②に属する科目だったからである。③のように 1 回しか実施しないのでは、こうしたことは期待できない。

学年進行にそった調査というかたちをとることで、カリキュラム評価や追跡調査としての意味をもちうるというメリットは生まれたが、授業評価としてはこのような制約があることを認識しておく必要がある。③に該当する科目については、この調査の設計とは別個に、アンケートを実施していただければ、この制約を補うことができよう。

学年進行にそった調査のもう一つの難点として、大塚報告で指摘された自由記述の分量の減少があげられる。2005 年度入学生は、すでに 4 期にわたって相当な科目数のアンケートに回答してきている。回答しても何らフィードバックがないのでは、回答する気持ちが失せるのも無理からぬことだろう。アンケート実施の際に、自由記述欄の回答をエンカレッジしていただくとともに、学生へのフィードバックのあり方も議論する必要があるのではないだろうか。

私が 2 月に訪問したフィンランドのオウル大学では、FD の全学委員会（Development Committee for University Teaching）に、教員とともに学生も参加していた。学生委員は学生組合（Student Union）が選ぶのだそうだ。そこまで望むことはできないし、また、学生がいないからこそ率直にデータを提示し議論できるというメリットもあるのだが、何らかのかた

ちでの学生へのフィードバックは考えるべき時期に来ているように思われる。来年度の検討課題にしていただければ、と思う。

文 献

フローインスティン, A. I. (2002) 『大学評価ハンドブック』 (米澤・福留訳) 玉川大学出版部. (原著 1995 年)

松下佳代 (2006) 「授業アンケートの実践と活用」 『京都大学高等教育叢書 23 相互研修型 FD の組織化による教育改善 2004-2005』 15-39 頁.

大塚雄作 (2006) 「授業アンケートの基礎的分析— 2004 年度後期及び 2005 年度前期—」
『京都大学高等教育叢書 23 相互研修型 FD の組織化による教育改善 2004-2005』 40-50 頁.

工学部・高等教育研究開発推進センター共催
第2回工学部教育シンポジウム

1. 日時 平成18年12月15日（金）16時30分～18時30分

2. 場所 京都大学工学部大講義室（工学部8号館）

3. プログラム

16:30 開会挨拶
背景説明

工学部長・西本清一
新工学教育プログラム実施検討委員会委員長・湯淺太一

16:45～17:15 調査報告
工学部授業アンケートの結果と分析（平成17年度後期分・平成18年度前期分）
高等教育研究開発推進センター・大塚雄作

17:25～18:15 教育改善に向けて

- (1) 私の授業-アンケート結果を受けて-
- 榊 茂好 教授（工業化学科）
渡邊史夫 教授（建築学科）
北条正樹 教授（物理工学科）
久門尚史 助教授（電気電子工学科）
田中利幸 教授（情報学科）

- (2) カリキュラム改善の課題
新工学教育プログラム実施検討委員会委員長・湯淺太一

18:15～18:30 ディスカッション